

# De zin van een interpretatieve benadering van het klasgedrag van leerkrachten en leerlingen bij het begin van een nieuw schooljaar

M. CLEMENT en J.C. VERHOEVEN\*  
Studiegroep Onderwijsbeleid en -begeleiding, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

## Samenvatting

In dit artikel wordt het symbolisch interactionistisch paradigma beknopt weergegeven. De mens komt eruit naar voren als een dynamische interactionele betekenisgever, die op een inductieve en anascopische wijze bestudeerd dient te worden. Een schets van de stand van zaken in het Britse onderzoek omtrent het klasgedrag van beginnende leerkrachten en leerlingen, moet het de lezer mogelijk maken de inhoudelijke bevestiging van de symbolisch interactionistische vooronderstellingen en de methodologische haalbaarheid van dergelijk onderzoek correct in te schatten. Symbolisch interactionistisch onderzoek vertoont inderdaad een aantal niet te onderschatten pluspunten, maar heeft desalniettemin te kampen met een aantal ernstige tekortkomingen. Vele daarvan doen zich niet voor bij het meer traditionele survey-onderzoek (dat op zijn beurt, echter, weer andere beperkingen heeft). Vandaar dat er tot besluit van dit artikel voor gepleit wordt om beide onderzoeksmethoden in de toekomst nog meer te combineren.

## 1 Inleiding

De sociologen interesseren zich reeds lang voor het onderwijs. De onderwijssociologie werd en wordt dan ook gekenmerkt door dezelfde theoretische en methodologische ontwikkelingen als de algemene sociologie. Het positivistisch paradigma had tot voor zowat 20 jaar de bovenhand. Sinds het begin van de jaren zeventig vonden de interpretatieve modellen meer ingang. Niet zonder kritiek echter (Karabel en

Halsey, 1977).

Is deze kritiek helemaal gerechtvaardigd? Wij nemen het symbolisch interactionisme als uitgangspunt om dit te onderzoeken.

In het eerste deel van dit artikel zullen we de theoretische grondslagen van het symbolisch interactionisme presenteren. Vervolgens gaan we in op concreet Brits onderzoek omtrent de beginsituatie van leerkrachten en leerlingen om de vraag te beantwoorden wat via het symbolisch interactionisme over het klasgedrag te vernemen valt. Tenslotte willen we in de conclusie aangeven welke inzichten deze benadering kan bijbrengen in vergelijking met de positivistische sociologie, en meer in het bijzonder het gebruik van de survey-techniek.

## 2 Het symbolisch interactionistisch paradigma

Het symbolisch interactionisme kan niet beschreven worden als een 'school' met een coherent theoretisch kader en specifieke methoden van onderzoek. Het is veeleer een eigen perspectief op de sociale werkelijkheid.

Blumer (1974) is zonder enige twijfel het boegbeeld van het symbolisch interactionisme. Zijn opvattingen over de werkelijkheid, mens en maatschappij en de manier waarop ze gekend (kunnen) worden, hebben sterk het voorwerp en de methode van het symbolisch interactionisme bepaald.

De werkelijkheid is voor Blumer de uitwendige wereld van gebaren en handelingen. Blumer neemt daarbij een empirisch standpunt in. Hij stelt dat de werkelijkheid voortdurend in beweging is. Ze leeft niet louter in de geest en de begrippen van de mensen. De werkelijkheid kan antwoorden en zo de beeldvorming beïnvloeden (Verhoeven, 1983; Verhoeven, e.a., 1987).

vloeden (Verhoeven, 1983; Verhoeven, e.a., 1987).

Typeerend voor de mens is dat hij een zelf heeft. Hij wijst dingen aan, beoordeelt, ontleeft en waardeert die. Dergelijke appreciaties vormen een richtsnoer voor zijn handelingen. De mens komt aldus naar voor als een voortdurend proces. Hij is geen medium voor allerhande factoren die gedrag veroorzaken. Hij bouwt integendeel zelf zijn handelingen op, op grond van wat hij waarneemt en verklaart.

De maatschappij is geen rigide systeem. Haar wezen ligt in een onophoudelijk proces van handelingen. Mensen spelen immers steeds opnieuw op elkaar in. Ze internaliseren keer op keer de houding van de anderen. Door dit voortdurend afstemmen van de handelingen op elkaar wordt na verloop van tijd de gezamenlijke handeling opgebouwd. Dergelijke gezamenlijke handeling kan reiken van een eenvoudige samenwerking tussen twee individuen tot het ingewikkelde samenspel van handelingen in grote organisaties en instellingen.

Op basis van deze visie op de werkelijkheid, mens en maatschappij formuleerde Blumer drie premissen die hij als de grondslag van het symbolisch interactionisme beschouwt.

Op de eerste plaats staat de betekenis van de dingen voor de mens centraal. Het handelen van de mens wordt bepaald door de betekenis die deze dingen voor hem hebben.

Ten tweede wordt het ontstaan van betekenis gesitueerd in het proces van samenhandeling tussen personen. Betekenissen zijn sociale producten en geen intrinsieke gegevenheid van het ding of het gevolg van een totaal individuele zingeving.

Ten derde moet men ervan uitgaan dat de betekenis van dingen verandert door het interpreterend proces dat een persoon gebruikt om er mee om te gaan.

Deze theoretische uitgangspunten liggen ten grondslag aan het pleidooi van de symbolisch interactionisten voor het interpretatief onderzoek vanuit de persoonlijke zingeving, waarbij men de handelende individuen in hun interactie tracht te begrijpen (Hammersley en Atkinson, 1983). Blumer staat met andere woorden een inductieve en anascopische bestudering van de sociale werkelijkheid voor, mogelijk gemaakt door twee fasen van onderzoek: verkenning en inspectie.

Tijdens de verkenningfase is het de taak van de onderzoeker vertrouwd te raken met een

gebied van sociaal leven waarmee hij (eventueel) geen directe bekendheid heeft. Hij moet het vermogen ontwikkelen zich te verplaatsen in een individu of collectiviteit om de dingen te leren zien zoals de mensen die binnen de te onderzoeken sociale context zien. Een uitgebreid literatuuronderzoek biedt daarbij een belangrijke hulp. Het is echter nog belangrijker een zodanige positie in het sociale veld in te nemen dat men vanuit de meest verschillende invalshoeken tot een zo groot mogelijk aantal zinvolle waarnemingen kan komen. Daarbij dient de onderzoeker zich steeds voor ogen te houden dat het niet de bedoeling is een volwaardig lid van de bestudeerde sociale context te worden. Het gaat er juist om te achterhalen hoe dit gebeurt en welke betekenisgevingsmechanismen daaraan ten grondslag liggen. Hij kan daarvoor gebruik maken van elke ethisch toelaatbare methode: (participerende) observatie, formele en informele interviews en het verzamelen en analyseren van allerhande documenten. Door voortdurend op de hoede te zijn voor stereotiepe beelden en vooroordelen omtrent het onderzoeksvoorwerp, zullen de concrete onderzoeksvragen tijdens deze eerste fase steeds vastere vorm krijgen. De circulaire wisselwerking tussen het verzamelen van gegevens en het opbouwen van theoretische inzichten maakt het de onderzoeker daarenboven mogelijk een aantal 'sensitizing concepts' te genereren. Dit zijn - in tegenstelling tot de scherp afgegrensd definitieve concepten - vaag omschreven begrippen die een algemeen beeld geven dat door een gedetailleerd empirisch onderzoek in de inspectiefase verscherpt en verfijnd kan worden.

Immers, de onderzoeker zal in deze tweede fase - op basis van de steeds voortdurende interne dialoog met zijn gegevens - speculeren (met inzicht én fantasie) over de regels en patronen die ten grondslag liggen aan deze feiten. Dergelijke 'abductive reasoning' stelt de onderzoeker in staat het probleem in een theoretische vorm te gieten, de oorspronkelijke begrippen bij te slijpen en tot theoretische uitspraken te komen. Het komt er daarbij op aan nauwgezet de empirische inhoud van elk belangrijk analytisch element en de verbanden ertussen te onderzoeken, en dat niet op een routinematige, doch op een flexibele manier. Aldus kunnen de 'sensitizing concepts' veranderen in meer definitieve concepten die de uniformiteiten van de 'natural social world' weer-

geven. Bij dit alles rijst de vraag of een dergelijke theoretische en methodologische visie bruikbaar is. Werkt het symbolisch interactionisme? Levert het in vergelijking met de survey-techniek nieuwe inzichten op?

Om deze vragen te beantwoorden, gaan we in het tweede deel van dit artikel in op de bevindingen van de Britse symbolisch interactionisten omtrent de eerste ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen.

### 3 De eerste ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen

Het zou al te eenvoudig zijn te stellen dat gesocialiseerde en geïnternaliseerde culturele definities ervoor zorgen dat het school- en klasleven door de betrokken partijen onmiddellijk als zinvol en onproblematisch beleefd worden. Onderzoeken naar de eerste ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen spreken dat tegen. Talloze (participerende) observaties, formele en informele interviews en analyses van documenten in Britse Secondary Modern, Comprehensive en Middle Schools hebben geleid tot de volgende vaststellingen.

Leerkrachten en leerlingen komen op de eerste schooldag terecht in een bepaalde objectieve situatie, die gekenmerkt wordt door een aantal situationele elementen waaraan weinig te veranderen valt. Pollard (Woods, 1983) heeft het in dit opzicht over ecologische, tijdgebonden, persoonlijke en curriculumgebonden 'rule-frames', die de beleving van en de betekenisgeving aan de situatie (of in Stebbins' (1975) termen de definiëring van de situatie) mee bepalen.

Bovendien wordt de definiëring van de situatie bepaald door de gedragsoriëntaties en geactiveerde predisposities van elk betrokken individu. Leerkrachten en leerlingen hebben immers bepaalde concrete doelen voor ogen die ze binnen de geschetste begrenzingen wensen te bereiken. Daarin spelen hun geactiveerde predisposities of persoonlijk-culturele factoren als waarden, attitudes en doelen op lange termijn een belangrijke rol.

Zo concludeert Gannaway (1976) uit onderzoek dat leerlingen zelden de relevantie van de activiteiten op school voor de wereld erbuiten aanvoelen. Ze evalueren deze veeleer vanuit een intrinsieke rationaliteit waarin hun relatie met de leerkrachten en medeleerlingen centraal staat. De leerkrachten, daarentegen, hechten

volgens Gannaway veel waarde aan het leren op school. Zij beschouwen dit als een proces dat tot doel heeft van het kind een opgevoed kind te maken.

Deze algemene visie op het schoolleven wordt door heel wat leerkrachten vertaald naar de concrete verwachting de leerlingen iets bij te brengen. Niet alle leerkrachten lijken echter zo overtuigd te zijn van hun mogelijkheden. Rieborough (1984) publiceerde onderzoek over een 'gecomprehensiverende' Modern Secondary School waarin de 'oude staf'-leerkrachten langzaam maar zeker apatische lesgevers werden. Ze beschouwden zichzelf als een soort opzichters die ervoor moesten zorgen dat het stil bleef in de klas. De enige reden waarom ze nog naar school kamen (hun enige gedragsoriëntatie) bleek geld te zijn.

Deze minder positieve doeleinden werden ook bij de leerlingen teruggevonden. Willis (1977) beschrijft de 'lads' die gekarakteriseerd werden door hun extreme oppositie tegen alles wat zij als 'autoritair' bestempelen. De leerlingen die Birksted (1976) bestudeerde, zagen de lessen op school als een onderbreking van belangrijker activiteiten, zoals mekaar ontmoeten, kaart spelen, roken, grappen maken enz. Pollard (1984) heeft het over een aantal fundamentele interesses van leerlingen, namelijk hun zelfbeeld bewaren, plezier beleven, stress-situaties vermijden en hun waardigheid behouden.

Het zijn echter niet alleen deze algemene waarden en meer concrete doeleinden die de subjectieve betekenisgeving van een individu aan een objectieve (begrensde) situatie determineren. Telkens weer rijst immers de vraag wie de anderen zijn en welke hun predisposities zijn. Daarmee zijn we aanbeland bij het interactioneel gebeuren van de eerste schooldagen. Duidelijkheidshalve zullen we de definiëring van de situatie door de leerkrachten en leerlingen afzonderlijk behandelen. Dit mag echter geen afbreuk doen aan het besef dat het definiëren van de situatie in essentie interactief van aard is.

De eerste schooldagen brengen voor de leerlingen heel wat spanningen mee. Zij dienen te achterhalen met welke soort van leerkrachten en klasgenoten ze te doen hebben (Delamont en Galton, 1986). Het merendeel van de interessante informatie wordt volgens Ball (1980) uit de face-to-face contacten gehaald. Een leerkracht geeft heel wat bloot over zijn visie op het klasleven door zijn manier van spreken, de

accenten en intonatie in wat hij zegt, door zijn gebaren en gelaatsuitdrukkingen, door zijn gebruik van de ruimte in de klas.

Op basis van deze eerste gegevens en hun geactiveerde predisposities en gedragsoriëntaties starten de leerlingen met het definiëren van de situatie.

Ze beschikken over een aantal categorieën om hun leerkrachten in onder te brengen. Ze worden als zacht of hard gedefinieerd, al naargelang ze in staat zijn orde te houden in de klas. Maar dat alleen is niet genoeg! Een goede leerkracht moet ook efficiënt les kunnen geven (Furlong, 1976). Hij moet de leerlingen op een vriendelijke, interessante manier heel wat dingen bijbrengen en bereid zijn te helpen bij moeilijkheden (Nash, 1976). Bovendien moet hij fair zijn en al eens een grapje kunnen maken (Beynon, 1985). We kunnen hieruit besluiten dat de leerlingen de categorie van de 'teacher-persons' prefereren boven die van de 'teacher-bureaucrats'. Deze laatsten houden zich aan de formele definitie van hun rol als leerkracht en passen de regels strikt toe in een vrij onpersoonlijke relatie met de leerlingen. De eersten komen bij de leerlingen over als een vriend die erin slaagt vrijheid en controle in evenwicht te houden (Gannaway, 1976).

Het categoriseren van de leerkrachten grijpt plaats in twee fasen (Ball, 1980). Eerst is er de 'honeymoon'. In deze periode conformeren de leerlingen zich enerzijds vrij nauwkeurig aan de eisen van de school en spannen ze zich in om als een goede leerling over te komen. Anderzijds observeren ze met welke leerkrachten ze te doen hebben.

Als de nervositeit van de eerste schooldagen wat gezakt is, worden ze zelfverzekerder en gaan ze de confrontatie met de leerkracht aan. De tweede fase, de 'elementary escalation' wordt ingezet. Hierin worden de in de eerste fase geformuleerde hypothesen over de leerkracht actief uitgetest door hem voor de gek te houden.

Zoals Atkinson en Beynon (1984) aantoonen, beschouwen de leerlingen deze 'mucking about' als een hoogst rationele activiteit. Niet alleen omdat ze toelaat een einde te maken aan de verveling op school, maar vooral omdat ze aan 'uitvoerders' en 'publiek' essentiële informatie verschafft over de school, de leerkrachten en de medeleerlingen. De leerkrachten, daarentegen, hebben over het algemeen heel wat minder begrip voor dit - volgens hen - doelloze en

onverklaarbare gedrag. Hoe groot het onbegrip ook mag zijn, leerlingen beschikken over een breed gamma van strategieën om hun leerkrachten uit te dagen en te categoriseren. Beynon (1985) deed gedurende een jaar onderzoek in de eerste klas van een grote comprehensieve school voor jongens, en kwam tot het volgende overzicht.

Vooreerst zijn er diverse verbale uitdagingen. Sommige leerlingen stellen domme vragen of maken irrelevante of brutale opmerkingen. Anderen weigeren uitdrukkelijk naar de leerkracht te luisteren of praten openlijk met elkaar. Naast deze verbale uitdagingen onderscheidt Beynon het maken van grappen. Sommige daarvan, bijvoorbeeld het fluisteren van een humoristische opmerking, zijn van een meer verborgen aard dan andere, bijvoorbeeld het geven van een gevat antwoord. Een derde soort strategie om de leerkrachten uit te testen, noemt Beynon 'onderbrekingen'. Daaronder vallen onder andere het uitroepen van antwoorden of opmerkingen, de 'slappe lach', zachtjes zingen of het maken van een opvallende 'dramatische entree' als de les al begonnen is. De leerlingen beschikken eveneens over niet-verbale uitdagingen. Ze leggen hun voeten op de bank, kammen hun haar tijdens de les, wandelen rond in de klas en maken gekke geluiden. Soms komt er zelfs toneelspel bij kijken; de leerlingen doen alsof ze in slaap vallen of bootsen Tarzan na. Tenslotte maakt Beynon melding van heel wat spelletjes tijdens de lessen. Daarvoor gebruiken de leerlingen hun schrijfgereef (om er bijvoorbeeld een sigaret van te maken), gevouwen vliegtuigjes, de schooltassen van medeleerlingen (die stiekem worden weggenomen) en de prulletjes die ze meebrengen van thuis. De leerlingen van deze school beschikken duidelijk over heel wat middelen om tot de definiëring van de situatie te komen. Het zou echter verkeerd zijn te denken dat ze in elke les of afwijkend, of conformistisch gedrag vertonen. Hun houding en strategieën variëren in hun pogingen om de eisen van de leerkrachten en medeleerlingen in evenwicht te houden. Het is evenmin zo dat enkel jongens de leerkrachten uittesten. Ook meisjes gaan na waar de grenzen van de leerkracht liggen (Delamont en Galton, 1986). Het lijkt wel zo te zijn dat meisjes daarbij iets subtieler en minder luidruchtig te werk gaan (Measor en Woods, 1984). In elk geval is het zo dat de reactie van de leerkracht van primordiaal belang is in dit proces. Leer-

krachten moeten competent kunnen omspringen met dit soort uitdagingen, anders lopen ze het gevaar als een zachte leerkracht gedefinieerd te worden en is de kans reëel dat hun leerlingen het hen altijd moeilijk zullen blijven maken. Wanneer de leerlingen geconfronteerd worden met een leerkracht die niet aan hun verwachtingen voldoet, reageren ze daar immers ongenadig hard op en verlenen ze hem niet de minste medewerking. Bij een leerkracht waarvan ze menen niets te kunnen leren, komen typische reacties naar voor als wegllopen of zelfs wegblijven uit de les. Wordt een zachte leerkracht harder, dan ontlokt dat zeer veel agressie, hoewel de meer conformistische leerlingen ook werken voor zachte leerkrachten. Wanneer een leerkracht echter aanslaat bij de leerlingen, ontstaat een typische wij-relatie. De leerlingen percipiëren de lessen als succesvol, ze werken mee als één groep en staan open voor wat de leerkracht te vertellen heeft (Furlong, 1976).

Tot zover de definitie van de situatie door de leerlingen. Wij gaven aan op welke wijze zij het nieuwe en onbekende binnen de klas (voornamelijk de leerkracht) transformeren in iets vertrouwds en voorspelbaars. Ook de leerkrachten staan voor deze opgave. Hoe zij die aanpakken, zullen we nu beschrijven.

Leerkrachten beschouwen de eerste ontmoetingen met hun leerlingen als een erg belangrijke voorloper op het echte onderwijzen. Ze staan voor de opdracht hun leerlingen duidelijk te maken welke eisen aan hen gesteld zullen worden, hoe zij denken over de orde in de klas en hoe zij zich tegenover hen wensen op te stellen. Bovendien moeten zij trachten te achterhalen welk soort leerlingen in de klas zit. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerkrachten in het begin van het nieuwe schooljaar met hun angst moeten afrekenen. Ze kunnen immers niet terugvallen op een meer routinematige omgang met hun klas, omdat ze deze nog moeten bewerkstelligen (Beynon, 1985). Alleen door hun leerlingen te typeren, worden deze betekenisvolle onderdelen van de klassituatie en beschikken de leerkrachten over een verklaringssysteem waarmee ze het klasgebeuren kunnen duiden.

Net zoals de leerlingen verwachtingen koesteren tegenover de 'ideale leerkracht', leeft er ook bij de leerkrachten een beeld van de 'ideale leerling' (Becker, 1984). De goede leerling benadert het ideaal op het vlak van de discipline, het leren en de moraliteit. Hij is schran-

der, levendig, actief en behulpzaam. Hij is sociaal, aangenaam, stabiel en gedraagt zich goed. Het is een soort kind waar de leerkracht op één of andere manier hoogte van kan krijgen (Beynon, 1985).

Over het proces van de typering van de leerlingen bestaan verschillende opvattingen. In 1975 bracht Hargreaves een model naar voor met drie analytisch te onderscheiden fasen. Het begint met een speculatieve fase waarin de leerkracht tracht uit te maken welk karakter de leerling heeft. Hij gaat daarbij af op kenmerken als voorkomen, aantrekkelijkheid, conformiteit aan discipline en academische rolaspecten en de relaties van de leerling met leeftijd- en klasgenoten. Kortom, het face-to-face contact is in dit definiëeringsproces wederom zeer belangrijk. Naarmate de leerkracht meer kennis opdoet over de leerling en meer met hem in contact is geweest, krijgt de definitie van de leerling een meer uitgewerkt karakter. De leerkracht belandt in de verificatiefase, wanneer hij tracht uit te maken of de leerling werkelijk zo is zoals hij vermoedde. De leerling komt steeds meer naar voor als een uniek individu. De laatste fase wordt door Hargreaves de stabilisatie-fase genoemd. Op dat ogenblik heeft de leerkracht een vrij helder en stabiel beeld over de identiteit van de leerling.

Twee jaar later echter paste Hargreaves (1977) dit model aan omdat hij meende dat de situationele variaties er te weinig in aan bod konden komen. Hij stelde een dynamischer schema voor, dat uit een vijftal fasen bestaat. Wanneer de leerkracht voor de eerste maal een leerling ontmoet, zal hij deze typeren door de overeenstemming met een stereotiep beeld van 'de' leerling na te gaan ('stereotype-matching'). Naarmate de leerkracht met meer en meer leerlingen te maken krijgt, ontstaat er een soort idee van wat de typische leerling is. De ervaring laat de leerkracht toe over te gaan tot 'typical-matching'. Aangezien een leerling nooit alleen in de klas zit, zal de leerkracht hem vervolgens typeren door een vergelijking te maken met andere leerlingen ('peer-matching'). Hargreaves wijst erop dat dit definiëeringsproces een vrij speculatief karakter heeft. De andere wordt niet benaderd als een individuele persoon. Men ziet hem eerder in termen van een configuratie van karakteristieken, waarvan er veel bipolair van aard zijn. Wanneer de leerkracht voldoende ervaring heeft opgedaan met 'typische' leerlingen, vormt hij zich een beeld van de ideale

leerlingen ('ideal-matching'). Naarmate deze typering meer uitgewerkt wordt, krijgt de definitie van de leerling een stabiel karakter. De kenmerken die aan een leerling worden toegekend, worden in een ruimere context geplaatst. De kennis van de familiale achtergrond van de leerling, het begrijpen van zijn relaties met leeftijdgenoten dragen ertoe bij dat de leerkracht de leerling percipieert als een mens, een persoon.

Met dit model doet Hargreaves ons inziens een poging om verschillende visies op het typeringsproces samen te brengen tot één geheel. Het concept van de bipolaire dimensies (goede versus slechte leerlingen in de 'ideal-matching') vindt er een plaats in. Ook de nadruk die Keddie (1972) legt op het gebruik van stereotypen bij het definiëren, wordt in zekere mate erkend. Keddie beweert dat leerkrachten hun leerlingen in de concrete klaspraktijk (vanuit de 'teacher context'), tegen alle theoretische en idealistische principes in, karakteristieken toekennen die van toepassing zijn op de klas als geheel. Woods (1979) schijnt veel te voelen voor Keddie's opvattingen. Hij erkent dat Hargreaves' model waardevol is, maar wijst er tevens op dat het wellicht weinig realistisch is te veronderstellen dat elke leerkracht tot in de vijfde fase kan komen. Hargreaves gaat immers van de leerling zelf uit en poneert vervolgens een zorgvuldige, complexe compilatie van feiten omtrent deze leerling, vóór de leerkracht tot een gestabiliseerde visie komt. Keddie, daarentegen, plaatst volgens Woods de stereotypen omtrent de ideale leerling op de eerste plaats en laat dan een proces van identificatie volgen. Woods meent dat dit laatste realistischer is gezien het massale karakter van het onderwijs - en zeker van het secundair onderwijs waarin een leerkracht jaar na jaar met zowat honderd verschillende leerlingen te maken krijgt. De beschreven stereotypen maken aldus een groot deel uit van de kennis over de leerlingen. Beynon (1985) beaamt dit wanneer hij een overzicht geeft van de informatiebronnen die de leerkrachten gebruiken om hun leerlingen te typeren. Waar de leerlingen veeleer experimenteren om hun leerkrachten te categoriseren, houden deze laatsten zich aan een eerder passieve observatie die gekenmerkt wordt door stereotypen en vooroordelen. Bovendien vallen de leerkrachten terug op testresultaten en rapporten van de lagere school om de leerlingen te definiëren. Van een kritische bevraging

van dergelijke verslagen is zelden sprake, ondanks de vaak onnauwkeurige en vage gegevens die er in voorkomen. Daarenboven kan het imago van een broer of zus van de leerlingen een belangrijke rol spelen. Er wordt immers verondersteld dat ze daarop gelijken in bekwaamheid en gedrag, of dat nu positief of negatief is. Tenslotte wordt ook gebruik gemaakt van de gezinssituatie en sociale achtergrond van de leerlingen om hen te typeren.

Een belangrijke plaats om deze en andere informatie over de leerlingen aan elkaar door te spelen, is de docentenkamer. De leerlingen worden er besproken, voorvallen met hen worden aangehaald. Dit laat de leerkrachten toe elkaar te waarschuwen voor bepaalde leerlingen en speelt een belangrijke rol in de typering, zelfs vóór ze hen in levende lijve hebben ontmoet. Leerkrachten lijken vrij snel tot de karakterisering van de leerlingen over te gaan. Omdat ze in zo'n direct contact staan met hun leerlingen, moeten die immers gedefinieerd worden als voorspelbare en stabiele individuen. Het lesgeven zou anders een onmogelijke zaak worden.

Nadat dit alles achter de rug is, kan het 'echte' schoolleven van start gaan: er is een geheel van stilzwijgende kennis tot stand gekomen waardoor de sociale orde in de klas gedefinieerd wordt. De leerkrachten weten met welk soort leerlingen ze te doen hebben. De leerlingen zijn er achter gekomen welk karakter hun leerkracht heeft, welke zijn eisen zijn. We zijn in de fase van de routine-ontmoetingen beland. Het zou echter fout zijn de routine-ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen voor te stellen als een opeenstapeling van routinegedragingen. Er ontwikkelt zich weliswaar een meer routinematige omgang, maar de relatie tussen leerkrachten en leerlingen evolueert steeds verder. De sociale orde in de klas ligt nooit definitief vast. De leerkrachten en leerlingen blijven geëngageerd in het (her)formuleren van hun relatie, in het ontdekken van wederzijdse zwakheden en sterke kanten en in het doordrukken van eigen definities door handig gebruik te maken van bepaalde strategieën (Beynon, 1985).

Het ligt niet in onze bedoeling dit concreet aan te tonen met literatuurgegevens. Wel willen wij nog even stil blijven staan bij deze symbolisch interactionistische schets van de eerste schooldagen. Wij willen meer in het bijzonder nagaan welke kennis de symbolisch inter-

actionistische benadering heeft opgeleverd die door positivistisch onderzoek niet te achterhalen valt. Daarbij gaan we in eerste instantie in op de methodologische waarde van het onderzoek van Beynon, aangezien diens werk een belangrijke leidraad vormde bij de redactie van dit artikel. Bovendien willen we de aangehaalde onderzoeksresultaten toetsen aan de vooronderstellingen van het symbolisch interactionisme. Zo'n dubbele vraagstelling moet het ons mogelijk maken het symbolisch interactionistisch paradigma in zijn geheel te evalueren en de mogelijkheden ervan te vergelijken met die van de survey-techniek.

#### 4 Kritische evaluatie van het onderzoek naar de eerste ontmoetingen tussen leerkrachten en leerlingen

Van goed symbolisch interactionistisch onderzoek mag - zoals reeds gesteld werd - verwacht worden dat het in hoge mate reflexief en circulair van aard is.

Beynon heeft ons inziens aan beide voorwaarden voldaan. Bovendien wordt door zijn werk aangetoond dat dergelijk onderzoek methodologisch haalbaar is. We lichten daarom het door hem doorlopen onderzoeksproces beknopt toe.

Toen Beynon (1984) aan zijn onderzoek in 'Victoria Road' begon, had hij alleen nog maar uitgemaakt dat hij wou achterhalen welke strategieën leerlingen gebruiken in de relatie met hun leerkrachten. Hij manoeuvreerde zich tijdens de eerste weken van zijn onderzoek in een positie van waaruit hij heel wat te weten kon komen door met alle betrokkenen neutrale topics aan te snijden en zichzelf een gematigd profiel aan te meten. Dat dit doordringen in het onderzoeksveld op een reflexieve manier gebeurde, bewijst Beynon door het aanhalen van dagboeknotities die erop wijzen dat hij het moeilijk had met het aannemen van een accepterende, niet-confronterende houding. Hij realiseerde zich echter dat meeknikken aanvankelijk de enige strategie was om te vermijden dat sommige participanten zich van hem zouden afkeren. Beynon wijst erop dat deze manier om thuis te raken in het veld geen proces vormde dat hem transformeerde tot een volwaardige participant aan de setting. Hij beschouwt deze strategie als een integraal deel van zijn onderzoek en niet louter als een wijze om de verzameling van data te vergemakkelijken. Toegang krijgen tot het veld vormde met andere woor-

den data op zichzelf. Toen de aanwezigheid van Beynon aanvaard werd, bleef hij trouwens aandacht besteden aan de manier waarop hij overkwam bij de participanten; ook al uitte hij meer en meer zijn eigen opvattingen in gesprekken om specifieke informatie te vergaren. Naast deze participerende observaties maakte Beynon ook gebruik van interviews en allerhande documenten om gegevens te verzamelen. Deze onderzoeksmethoden kregen trouwens - naarmate het onderzoek vorderde - een steeds specifiek karakter zodat hij er steeds beter in slaagde zijn ervaring op een theoretische manier te duiden. Het is bovendien duidelijk dat deze theoretische inzichten in direct verband gebracht kunnen worden met de verzamelde data. Door het meeleven van het schoolgebeuren met de leerlingen kreeg hij steeds meer zicht op hun cultuur en slaagde hij erin zijn 'sensitizing concepts' een meer definitief karakter te geven. Het resultaat van deze werkwijze uit zich bijvoorbeeld in de typologie van de strategieën van de leerlingen om hun leerkrachten uit te testen. Wij zijn dan ook van oordeel dat Beynon's kwalitatieve onderzoeksstrategie het hem mogelijk maakte de feitelijkheden van de sociale setting zeer dicht te benaderen en de definities, concepten en betekenissen te begrijpen die de participanten aan bepaalde situaties hechten.

Uit het geheel van de onderzoeksresultaten blijkt bovendien dat de deelnemers aan het sociale gebeuren op school in interactie en op een dynamische manier betekenissen genereren die hun handelen richten. Dat de gegeven betekenis aan een bepaalde situatie richtinggevend is voor het gestelde gedrag komt bijvoorbeeld naar voren in het feit dat de leerlingen het de zachte leerkrachten vaak moeilijk maken door in het geheel niet mee te werken tijdens de les. Ook de premisse dat betekenissen in interactie geconstitueerd worden, wordt door de onderzoeksresultaten bevestigd. Na een paar dagen van eerder passieve observatie, gaan de leerlingen over tot het uitdagen van de leerkrachten om te achterhalen of ze van het harde of het zachte type zijn. Maar ook de leerkrachten bepalen in interactie (met leerlingen en collega's) welk 'vlees ze in de kuip hebben'. Het al of niet tot stand komen van een wij-relatie impliceert echter niet dat het betekenisgevingsproces op een bepaald moment afgelopen zou zijn. Integendeel, de geconstrueerde betekenissen worden tijdens de meer routinematige ontmoetingen tussen de leer-

krachten en leerlingen verder uitgediept en verfijnd. Dit alles maakt ons inziens duidelijk dat het symbolisch interactionistisch paradigma zeer bruikbaar en waardevol is om de sociale werkelijkheid te doorgronden. Het laat toe van zeer dichtbij uit te maken welke betekenissen sociale interactors aan dingen en situaties hechten, hoe zij dat doen en door welke evolutie dit proces gekenmerkt wordt. De aldus verworven inzichten lijken ons niet alleen zinvol voor een gefundeerd begrip van de dagelijkse onderwijspraktijk. Ze kunnen ook bijdragen tot een meer genuanceerde besluitvorming op het pedagogisch-didactische en beleidsmatige vlak omdat ze toelaten het schoolgebeuren te vatten op de manier waarop het door de interactors beleefd wordt. Het symbolisch interactionisme kan echter onmogelijk het antwoord bieden op alle vragen die omtrent het onderwijs rijzen. De geschetste vooronderstellingen van dit paradigma leiden immers tot tijdovrend en zeer intensief onderzoek op micro-niveau. Het gevaar van de 'holistic fallacy' (Sieber, 1974), de tendens van de onderzoekers op het veld om alle aspecten van de sociale situatie als congruent te beschouwen, is daarbij niet denkbeeldig. Bovendien rijst het probleem van de representativiteit van de onderzochte settings en de generaliseerbaarheid van de verkregen resultaten. De beschreven methodologie laat niet toe problemen te bestuderen die hun oorsprong vinden in het verleden. Ze kan evenmin aangewend worden om verschillende vooraf geponeerde en scherp afgelijnde hypothesen tegen mekaar uit te testen. Karabel en Halsey (1977) stellen dat in de interpretatieve analyses van het schoolgebeuren geen rekening gehouden wordt met de ruimere sociale structuur waarbinnen dit alles te situeren valt en waardoor het beïnvloed wordt.

Een groot deel van de geschetste tekortkomingen doet zich niet voor bij de survey-techniek. Deze onderzoeksmethode laat toe op een relatief goedkope manier en in een vrij kort tijdsbestek op een gestructureerde, efficiënte en gestandaardiseerde wijze generaliseerbare informatie te achterhalen over om het even welke grootschalige eenheid. De survey-techniek leent zich voor de studie van gedragingen die de respondenten in het verleden stelden. Ze maakt het de onderzoekers mogelijk bepaalde vooraf geformuleerde hypothesen te toetsen en theorieën op te bouwen zonder afbreuk te doen aan de representativiteit, validiteit en betrouw-

baarheid van het onderzoek.

Desalniettemin heeft ook deze onderzoeksmethode haar beperktheden. Men is afhankelijk van de bereidheid van de respondenten om mee te werken aan het onderzoek. Men moet zich trouwens steeds ernstig bezinnen over de vraag of de probleemstelling van het onderzoek, het referentiekader en het conceptueel niveau van de vragen aansluiten bij de leefwereld van de onderzochte populatie. Daarnaast moet men er rekening mee houden dat - ondanks alle voorzorgen - storende invloeden van de interviewer of het protocol kunnen uitgaan op het antwoordgedrag. Bovendien is het geheugen van de respondenten niet altijd even betrouwbaar of nemen zij soms sterk bevooroordeeld deel aan het onderzoek (Smith, 1975). Het grootste bezwaar ten aanzien van de survey-techniek bestaat er echter in dat deze methode - in tegenstelling tot het symbolisch interactionisme - enkel toelaat een statische momentopname te maken van een bepaalde situatie (Vercrujse, 1966). Daarenboven zijn de verzamelde gegevens over het algemeen afkomstig van individuen en werpen zij bijgevolg hoogstens indirect een licht op procesmatige en interindividuele sociale fenomenen (Smith, 1975).

Zowel de survey-techniek als het symbolisch interactionisme hebben met andere woorden een aantal pluspunten en tekortkomingen. Menigeen is er dan ook van overtuigd dat optimaal sociologisch onderzoek beide onderzoeksmethoden zou moeten verenigen. Het veldwerk en de survey-techniek kunnen elkaar in alle fasen van het onderzoeksproces aanvullen; zowel op het vlak van het opzet van het onderzoek, als dat van het verzamelen en analyseren van gegevens (Sieber, 1974). Zo zouden interactionele én structurele analyse-niveaus beter tot hun recht kunnen komen (Karabel en Halsey, 1977).

Wij verheugen ons er dan ook in dat sinds een paar jaar - ook in België - serieuze pogingen ondernomen worden om de kloof tussen de positivistische en interpretatieve sociologie op een constructieve manier te overbruggen.

#### Summary

In this article the symbolic interactionist paradigm is shortly proposed. The human being is characterized as a dynamic, interactional constructor of meanings, which has to be studied in an inductive and anasopic way.

A description of the state of affairs in the British research concerning classroom behaviour of teachers and pupils at the beginning of the schoolyear, has to make it possible for the reader to estimate correctly the confirmation in substance of the symbolic interactionist presuppositions and the methodological feasibility of such kind of research. Symbolic interactionist research shows indeed a number of advantages which should not be underestimated; but, nevertheless, it has to deal with some serious disadvantages. A number of these shortages do not manifest themselves in more traditional survey-research (which, although, in turn, has other restrictions). Concluding one may say that the combination of both research-methods should be encouraged in the future.

### Literatuur

- Ball, S.J., Initial encounters and the process of establishment, in P. Woods (ed.), *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school*. London, Croom Helm, 1980, 219 pp.
- Becker, H.S., Social-class variations in the teacher-pupil relationship, in A. Hargreaves en P. Woods (eds.), *Classrooms and staffrooms. The sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes, Open University Press, 1984, 264 pp.
- Beynon, J., Ways-in and staying-in: fieldwork as problem solving, in M. Hammersley (ed.), *The ethnography of schooling: methodological issues*. Driffeld, Nafferton, 1984, 201 pp.
- Beynon, J., Initial encounters in the secondary school. *Sussing, typing and coping*. Lewes, Palmer Press, 1985, 253 pp.
- Beynon, J. en P. Atkinson, Pupils as data gatherers: mucking and sussing, in: S. Delamont (ed.), *Readings on interaction in the classroom: contemporary sociology of the school*. London, Methuen, 1984, 350 pp.
- Birksted, I., School performance seen from the boys. *Sociological Review*, 1976 (24), nr. 2, 63-77.
- Blumer, H., *Symbolisch interactionisme. Perspectief en methode*. Boom, Meppel, 1974, 164 pp. Nederlandse vertaling door H.O. van den Berg van: *Symbolic interactionism*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1969.
- Delamont, S., en M. Galton, *Inside the secondary classroom*. London, Routledge en Kegan Paul, 1986, IX-292 pp.
- Furlong, V., Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge, in M. Stubbs en S. Delamont (eds.), *Explorations in classroom observation*. London, Wiley, 1976, 221 pp.
- Gannaway, H., Making sense of school, in: M. Stubbs en S. Delamont (eds.), *Explorations in classroom observation*. London, Wiley, 1976, 221 pp.
- Hammersley, M., en P. Atkinson, *Ethnography. Principles in practice*. London, Tavistock Publications, 1983, 273 pp.
- Hargreaves, D.H., The process of typification in classroom interaction: models and methods. *British Journal of Educational Psychology*, 1977 (47), nr. 3, 274-284.

- Karabel, J. en A.H. Halsey (eds.), *Power and ideology in education*. New York, Oxford University Press, 1977, XI, 670 pp.
- Keddie, N., Classroom knowledge, in: M.D.F. Young (ed.), *Knowledge and control*. London, Macmillan, 1972, 289 pp.
- Measor, L. en P. Woods, *Changing schools. Pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes, Open University Press, 1984, VI, 186 pp.
- Nash, R., Pupils' expectations of their teachers, in: M. Stubbs en S. Delamont (eds.), *Explorations in classroom observation*. London, Wiley, 1976, 221 pp.
- Pollard, A., Goodies, jokers and gangs, in: M. Hammersley en P. Woods (eds.), *Life in school. The sociology of pupil culture*. Milton Keynes, Open University Press, 1984, 274 pp.
- Riseborough, G.F., Teacher careers and comprehensive schooling: an empirical case study, in: A. Hargreaves en P. Woods (eds.), *Classrooms and staffrooms. The sociology of teachers and teaching*. Milton Keynes, Open University Press, 1984, 264 pp.
- Sieber, S.D., The integration of fieldwork and survey methods, in: P.G. Swanborn (ed.), *Methoden en mensen*. Rotterdam, Universitaire Pers, 1974, XII, 153 pp.
- Smith, H.W., *Strategies of social research. The methodological imagination*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1975, XX, 423 pp.
- Stebbins, R.A., *Teachers and meaning. Definitions of classroom situations*. Leiden, Brill, 1975, 140 pp.
- Vercruyse, E.V.W., *Het ontwerpen van een sociologisch onderzoek*. Assen, Van Gorcum, 1966, XI, 226 pp.
- Verhoeven, J.C., Erving Goffmans kaderanalyse: een negatie van H. Blumers symbolisch interactionisme. *Tijdschrift voor Sociologie*, 1983 (4), nr. 3, 319-352.
- Verhoeven, J.C., M. Ruebens en M. van Byken, In gesprek met een behoudend, kritisch socioloog: Herbert Blumer. *Tijdschrift voor Sociologie*, 1987 (8), nr. 4, 3-29.
- Willis, P.E., *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Westmead, Saxon House, 1977, 204 pp.
- Woods, P., *The divided school*. London, Routledge en Kegan Paul, 1979, IX, 310 pp.
- Woods, P., *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London, Routledge en Kegan Paul, 1983, 204 pp.

\* J.C. Verhoeven is als gewoon hoogleraar verbonden aan het Departement Sociologie van de K.U. Leuven. M. Clement werkt er als wetenschappelijk medewerker.

### Trefwoorden

Interactie (Eudised 17673)  
 Scholier (Eudised 10210)  
 Onderwijsgevende (Eudised 20220)  
 Gedrag (Eudised 17710)  
 Studentengedrag  
 Secundair onderwijs (Eudised 11320)  
 Klas (Eudised 19440).

## Ouders en leeftijdgenoten in het persoonlijke netwerk van jongeren

W. MEEUS

Vakgroep Ontwikkeling en Socialisatie, Sectie jeugdstudies, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

### Samenvatting

Is de invloed van ouders of van leeftijdgenoten groter op jongeren? En is deze invloed strijdig aan elkaar? Dit vraagstuk staat bekend als het 'parent-peer conflict'. Een drietal benaderingen hieromtrent worden met elkaar in verband gebracht: 1. de terreinhypothese van het parent-peer conflict; 2. de theorie over jeugdcentrisme en 3. de theorie van Youniss en Smollar over het verschil in interactiestructuur tussen de relatie jongere-ouder en de relatie jongere-leef-tijdgenoten.

Een survey onder 2837 jongeren leverde de volgende resultaten op. De terreinhypothese van het parent-peer conflict wordt ondersteund: in sommige domeinen hebben ouders meer invloed op jongeren, in andere leeftijdgenoten. De theorie van Youniss en Smollar wordt op een punt niet ondersteund: alleen de relatie tussen vader en jongere wordt gekenmerkt door het principe van eenzijdige ouderlijke autoriteit, voor de relatie tussen moeder en jongere geldt dit niet. Sociale steun door ouders en leeftijdgenoten hebben beide een positief effect op leerprestaties. Deze vormen van sociale steun interacteren verschillend bij jeugdcentrisme en bij jongeren die zich primair op hun ouders oriënteren. Bij jeugdcentrisme heeft steun van leeftijdgenoten een positieve invloed op schoolprestaties in afwezigheid van ouderlijke steun, bij jongeren die zich primair op hun ouders oriënteren telt de sociale steun door leeftijdgenoten op bij de positieve invloed van ouderlijke steun.

### 1 Is de invloed van ouders en leeftijdgenoten op jongeren strijdig aan elkaar?

Na de tweede wereldoorlog heeft in de west-europese landen de institutionalisering van de jeugdstatus haar beslag gekregen (Gillis, 1981; SCP, 1985). Daarvoor maakten alleen jongeren uit de hogere milieus een lange jeugdperiode door en kregen de gelegenheid om een eigen (jeugd-)culturele stijl te ontwikkelen. Nu geldt dit voor de gehele jeugd: voor praktisch alle jongeren is de adolescentie een zelfstandige periode in het leven geworden.

Dit heeft onder meer tot gevolg dat jongeren nu veel vaker dan voorheen met leeftijdgenoten optrekken en een groepsbewustzijn hebben ontwikkeld. Empirische steun voor deze stelling kan worden ontleend aan een studie van Allerbeck en Hoag. In hun conceptuele replicatie van een jeugdsurvey uit 1962 vonden zij (1985, p. 34 e.v.) dat het aantal jongeren dat in kleine groepen - 'cliques' - optrekt, zeer sterk is toegenomen: 60% in 1983 tegen 20% in 1962. Een soortgelijk cijfer rapporteert Zinnecker (1981, p. 653) in Jugend 1981: tussen de 45 en 50% van de jongeren trekt regelmatig in de peergroep op. Allerbeck en Hoag melden ook dat jongeren zich in 1983 veel sterker met de eigen leeftijdsgroep identificeren dan in 1962 en dat voor de meeste jongeren de volwassenen een negatieve referentiegroep vormen: een groep die negatief denkt over de eigenschappen die jongeren van zichzelf positief waarderen.

Deze gegevens zijn van een groot pedagogisch en psychologisch belang voor de relatie tussen jongeren en hun ouders. Voor de jongeren betekent dit dat zij naast hun ouders over een belangrijk ander referentiepunt beschikken.